

AZ ELLENFORRADALMI RENDSZER KÖZOKTATÁS- ÉS NEVELÉSPOLITIKAI PROGRAMJÁNAK NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

(Adalékok a neonacionalizmus pedagógiai programjának feldolgozásához)

MÁK MIHÁLY

(Közlésre érkezett: 1970. december 18.)

A Tanácsköztársaság leverése után hatalomra került magyar imperializmus lázas erőfeszítéseket tesz uralmának újjászervezésére és megerősítésére. Alapvetően két döntő fontosságú feladatot kellett megoldania. Meg kellett szilárdítania belső hatalmát, vagyis leszámolni a forradalmi mozgalommal és annak ideológiájával. A másik feladat külpolitikai jellegű. Intenzív diplomáciai és propagandisztikus tevékenységgel lehetőleg megakadályozni, vagy legalábbis — Magyarországra nézve — csökkenteni Wilson elnöknek a Monarchia felosztására irányuló tervezetét [1].

Ismeretes, hogy a „belső rend helyreállítását” hogyan oldották meg a fehérterror különítményesei [2]. Trianon ellen viszont nem használt sem a „nagyhangú kardcsörömpöltetés” [3], sem a történeti múlt hangoztatása (Magyarország Nyugat védőbástyája, kultúrfölény-elmélet, s egyéb jelzőszavak), sem a gazdasági egységre és a földrajzi tényezőkre való hivatkozás. A magyar imperializmus, miután a fehérterror nyílt formái nem tarthatók fenn a végtelenségig, belső hatalmának megszilárdítására, valamint területi követeléseinek realizálására kénytelen egyéb eszközöket és módszereket igénybe venni. Ezek között igen nagy szerepet szántak a felnövekvő nemzedék nevelésének. Az iskola feladatává tették olyan új nemzedék felnevelését, „amely képes lesz arra, hogy annyi évszázadon velünk Szent István birodalmában együtt élt tót, horvát, román és rutén testvéreket visszavezeti az új Hungáriába” — hangoztatja Kornis Gyula [4]. A háború utáni ifjú nemzedéket olyanná kell nevelni, olyan erkölcsi, világnézeti és fizikai tulajdonságokkal kell felvértezni, hogy képes legyen egy új „XX. századi reformkor végrehajtására. Ha a felnövekvő nemzedékben ilyen lelkeséget kialakítani nem tudunk, akkor veszve vagyunk” — jelenti ki Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter [5]. E két rövid idézet arra utal, hogy az ellenforradalmi rendszer a nevelés céljain, feladatain és szervezetén végrehajtott változtatásokkal szeretné célját elérni. Rövid kis tanulmányunkban ennek a *változtatásnak néhány jellemző sajátosságával* foglalkozunk.

Mindjárt az elején meg kell jegyezni, hogy a tervezett változtatások nem valamiféle korszerű, esetleg demokratikus intézkedések bevezetésére irányulnak. Mindössze a régi elmélet és gyakorlat olyan jellegű toldozgatására kerül sor, mely az addig is (1919 előtti) korszerűtlen, reakciós, arisztokratikus iskolarendszert még korszerűtlenebbé, reakciósabbá tette.

Az „új szellemű” nevelőmunkára való áttérés mindenestre kezdetét veszi már a húszas évek elején, s mindazt, ami a pedagógia területén szervezeti, tartalmi és metodikai vonatkozásban történt, *Klebensberg* kultuszminiszter 1928 januárjában tartott, úgynevezett „szózatában” a *neonacionalizmus pedagógiája* címen foglalta össze [6].

Néhány elméleti probléma

Az ellenforradalmi rendszernek a húszas évek elején kiadott intézkedéseit vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy ezek elsősorban közoktatás- és neveléspolitikai jellegűek. Neveléselméleti, vagy nevelésfilozófiai elméleti tevékenységgel csak jóval később találkozunk. Ennek okait a következőkben lehetne nagyon röviden összefoglalni.

Az ellenforradalmi rendszer — amint erre már korábban utalás történt — sem szervezeti, sem tartalmi vonatkozásban nem kívánt lényeges változtatásokat végrehajtani. Még kevésbé tartották szükségesnek a háború előtti nevelőmunka elméleti alapjait adó értékelméleti idealizmus elvi koncepciójának megváltoztatását. Később azonban, a bevezetett és végrehajtott, sőt egyre reakciósabb jelleget öltő közoktatás- és neveléspolitikai intézkedések elméleti igazolása mind szükségesebbé válik. Ezért a húszas évek közepén már találkozunk olyan filozófiai jellegű neveléselméleti értekezésekkel, melyek egyértelműen utalnak arra, hogy a nevelés- és oktatáspolitikában, annak szervezeti megoldásaiban már nem nyújt kielégítő elvi támaszt az ún. „rég” ideológia. Változtatni kell tehát annak néhány alaptételén. Ez a változtatás egyfelől az amúgy is konzervatív és reakciós ideológiát még jobban eltorzítja, másfelől tipikus példáját adja annak is, hogyan teremtenek egy meglevő reakciós közoktatás- és neveléspolitikához annak tételeit utólag igazoló elméletet?

Mielőtt ennek az elméletnek néhány sajátosságát vizsgálnánk, nagyon vázlatosan át kell tekintenünk azokat a legfontosabb közoktatás- és neveléspolitikai intézkedéseket, amelyeket a rendszer mint újításokat bevezetett, és amelyek indokolták a fent említett elméleti tevékenység kibontakozását.

A közoktatás-politikai intézkedések jellege

A népoktatás

Szervezeti vonatkozásait tekintve a népiskola, egyáltalán a népnevelés területén minden maradt a régiben. Az 1919. 4507 eln. sz. rendelet lényegében minden vonatkozásban visszaállítja az 1919 előtti állapotokat. 1921-ben a nemzetgyűlés napirendre tűzi a népoktatási törvény megtár-

gyalását, de a kiadott 1921. évi XXX. tc. a népoktatásról semmi újat nem hozott — legalábbis lényeges vonatkozásban nem — az 1868-as népoktatási törvényhez képest. Egy fontos elemét azonban mégis ki kell emelnünk e törvénycikknek.

Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége idején jelentős anyagi erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy mindenütt biztosítsa a népoktatás feltételeit. Törvénnyel próbálják kötelezni a földbirtokosokat, vállalatokat, bérelőket, népiskolák állítására. Létrehozzák 1926-ban a Népiskolai Építési Alapot, mely jelentős állami hozzájárulást nyújtott az egyházi és községi népiskolák létesítéséhez. Ennek eredményeképpen 1927-ig kb. 6000 népiskolai objektum készült el. Ezeket az erőfeszítéseket természetesen nem a nép műveltsége iránt érzett felelősség, hanem a magyar neonacionalizmus revansista törekvései inspirálták [7]. A nacionalizmusnak szüksége van a népiskolára, általában az olyan intézményekre, ahol az új nemzedék, de a felnőttek nevelését is kézben tarthatja és irányíthatja.

Az iskolán kívüli nevelés megszervezése

Az arisztokratikus iskolarendszer nem tette lehetővé — nem is igényelte — a tömegek magasabb iskoláztatását, viszont az irredentizmus, a revansgondolat terjesztéséről, az alázatosságra és engedelmességre nevelésről a népiskolán túl is gondoskodni kellett. Ennek érdekében megszervezik a levanteintézményt [8], mely szintén a felnövekvő nemzedék nevelésére irányul, s törvény gondoskodik arról, hogy a fiatalok a foglalkozásokon részt vegyenek. Ugyancsak a felnövekvő nemzedék számára szervezik meg a vallásos ifjúsági egyesületeket, és a papok, tanítók, jegyzők feladatává teszik az ezekbe tömörített ifjúság „lelki gondozását”.

A polgári és középiskola

Az egyéb közoktatás-politikai intézkedések, így pl. az 1924. évi XI. tc. a középiskolákról lényegében újat nem adott. Realizálta a már korábban kialakult formákat, a háromféle középiskola megteremtésével. Ugyanígy az 1927-ben hozott törvény a polgári iskolák vonatkozásában szintén a már kialakult négyosztályos formát véglegesíti. Ezek a törvények semmilyen sem járultak hozzá a közoktatás demokratizálásához, az arisztokratikus rendszer felszámolásához.

A reakciós közoktatás-politika elméleti indokolása

Azokkal a demokratikus törekvésekkel szemben, amelyek a nemzeti alpműveltség koncepcióját, ennek lehetőségét és szükségességét indokolták [9], Kornis részletesen kidolgozza az arisztokratikus közoktatási rendszer igazolásának elméletét. Az általa „éretlennek” titulált reformtervekkel szemben felveti, hogy az egységes 8 osztályos iskola esetén a népiskola elveszteni sajátos értelmét, mely abban áll, hogy *a nép fiainak helyzetéhez mért műveltséget adjon. Olyat, mely megfelel „szellemi, erkölcsi és*

társadalmi szükségleteinek” (Kiem. M. M.) [10]. Állást foglal amellett, hogy az alsóbb néposztályok gyermekei alacsonyabb rendű lények. Más a magasabb osztályból származó gyermek fejlődésének ritmusa, pszichikai alkata, s ennek fejlődését mesterségesen hátráltatja, a szegényebb néposztály gyermekeinek fejlődését pedig megerőlteti, ha 8 éven át közös iskolába járatják őket [11]. Kornis igen nyomós érvnek szánja azt a mélységesen reakciós elméletet is, hogy a kultúra nem tantárgy, hanem milió kérdése. Véleménye szerint egy munkás- vagy parasztyerek, bírjon bár a legkiválóbb szellemi képességekkel, nem mehet értelmiségi pályára, mert családjában hiányzik a történeti értelmiség, illetve kulturáltság. Az értelmiségi foglalkozás — jelenti ki — nem tehetség, hanem osztályprobléma. Ezek szerint egy értelmiségi családból származó gyerek, legyen bármennyire korlátolt, mindenkor előtte lesz a tehetséges munkás- vagy parasztfiatalnak. Ha akad is egy-egy értelmesebb munkás- vagy parasztfiatal, azt nem kell eredeti közegéből kiemelni, hanem arra kell nevelni, hogy vezetője legyen annak a rétegnek, amelyből származik. Természetesen olyan vezetője, aki nem a fennálló rendszer ellen, hanem mellette foglal állást, esetleg éppen azokkal szemben, akik a rendszer ellen akarnak dolgozni [12].

A fent elmondottak tartalmazzák azokat a fontosabb szervezeti újításokat, és azoknak részbeni elméleti indokolását, melyekkel az ellenforradalmi rendszer a közoktatás-politikát „gazdagítja”. Aligha kell külön kiemelni azt, hogy ebben a rendszerben demokratizmusra utaló megoldásoknak, vagy a legenyhébb kulturális integrációra való utalásnak az árnyékát sem találjuk. Viszont attól is fél a rendszer vezető rétege, hogy a dolgozók gyermekei, elvégezve az elemi iskolát, „a kommunizmus karjai közé kerülnek” [13]. Ezt elkerülendő, a már említett levanteintézményben és a vallásos ifjúsági intézményekben gondoskodik megfelelő nevelési alkalmak teremtéséről.

A neonacionalizmus neveléspolitikai újításai

Az oktatás feladatainak kialakítása

Áttérve a neveléspolitikában végrehajtott reform rövid vizsgálatára, kísérletet teszünk az 1919 előtti és az ellenforradalmi rendszer első tíz évében kiadott tantervek, illetve az azokban található nevelési célok és feladatok összehasonlítására. A vázlatos összehasonlítás is meggyőző arról, hogy *korszerűség és tudományosság* szempontjából az említett 10 év során lényeges változtatások, illetve előrehaladás nem történt. Egy „fajvédő” szerző meglehetősen éles támadást indít az 1924. évi *középiskolai tanterv* ellen, kijelentve, hogy ez az okmány olyan, mintha „holmi semleges nemű ókori filológiába ájtatosított alig-magyar nyelvű népség számára készült volna: nincsen nemzeti karaktere: a 8 évi sok görög, latin óra mellett csak egy óra sem jut a rokon turánságra... A reáliák maradnak annyi óraszámmal, mintha még ma is az avult delizsánszba akarnák fiainkat szorítani, míg fejük fölött elrohannak az antant-népek repülőgépei és rádióhullámai” [14].

Ami a „rokon turánsággal” való foglalkozást jelenti, a szerző nem értette meg a tanterv lényegét. Nem érti a tantervnek azt az alapvető mondanivalóját, hogy *a kultúrfölény nem a turáni rokonság hangoztatásából származik, hanem éppen ezzel a „turáni átokkal” szemben a nyugati kultúrához való kapcsolódás bizonyításából*. A tanterv szerkesztői, a hazai kultúrpolitika irányítói szívesen letagadnák az „ázsiai származást”. A gimnáziumok számára 1927-ben kiadott tantervi utasításokban kifejezetten a magyar és római lélek közös vonásairól beszélnek [15].

A turáni rokonságot reklamáló szerzőnek abban viszont kétségtelenül igaza volt, hogy az 1924 és 27 között kiadott *tantervek valóban messze elmaradnak a korszerűségtől*, mindenekelőtt természettudományos vonatkozásban. Elég egy pillantást vetni az említett okmányokban megjelölt egyes tárgyak óraszámára, hogy meggyőződünk az egyoldalú, humanisztikus kultúra túltengéséről. „A gimnáziumban a humanisztikus kultúrjavakra 145, a realisztikusokra 59 óra jut; a reálgimnáziumokban amazokra 138, emezekre 66 óra; végül a kettőnek reáliskolában való aránya 110:94” — írja Kornis Gyula [16]. Ha ezt az új órabeosztást összehasonlítjuk az 1883. évi XXX. tc.-ben meghatározott óraszámokkal, kiderül, hogy a reáltárgyak óraszámának emelkedése nem a tárgyak korszerű megközelítéséből, hanem az összórák számának (az 1883-as törvény szerint 232, az 1924. évi törvény szerint heti 236 óra) emeléséből adódik. A heti négy óra többletből azonban a reáltárgyakat csak heti két órával emelik, mert a másik két órát az idegen nyelvek fokozottabb tanítására használják fel.

Hasonló problémákkal találkozunk a *népoktatás* új tantervében is. Az 1925-ben kiadott tantervben a népiskola V—VI. osztályában heti 14 óra jut humanisztikus, s mindössze ennek fele: hét óra a realisztikus tárgyak tanítására. Ha mindehhez még hozzávesszük az Utasítás szövegét, kiderül, hogy a népiskolában korszerű tananyagról beszélni nem lehet. Az *Utasítások* ugyanis világosan megmondják, hogy a *vallásos, erkölcsös, öntudatosan hazafias nevelés a fő cél, és minden tárgyat csak olyan mértékben szabad elmélyíteni, hogy ennek az alapvető célnak megfeleljen*.

Hasonló statisztikai adatokat kapunk a többi iskolafaj tantervének vizsgálatakor is. Az általánosan művelő iskolák közül a *polgári iskola* 1918-ban kiadott tanterve tartalmazza a korszerűséghez közelebb álló igényeket. Ebben a tantervben a természettudományos, illetve a gyakorlati ismeretekre szánt órák száma valamennyire meghaladja (a testneveléssel és a rajzzal együtt 70:30 százalék arányban) a humanisztikus órák számát. Arra azonban az ellenforradalmi rendszer vezetői ügyelnek, hogy ez a *természettudományos és gyakorlati többlet megfelelően alkalmazkodjék a rendszer neveléspolitikai követelményeihez*. Az 1927-ben kiadott tantervi utasítás — bár semmi lényegeset nem változtat az 1918-ban kiadott tanterven — nyomatékosan felhívja a figyelmet arra, hogy *a polgári iskolák gyakorlati anyaga nem tudományos igényű törekvéseket takar*. „A tanterv és utasítások hangoztatta gyakorlatiasságnak a *nemzetnevelés* (kiemelés az Utasítás-ban!) nagy feladatához kell simulnia. Vezető eszméül itt is a nemzeti gondolatot kell kitűznünk” [17]. Egy másik passzusban külön kiemeli, hogy a polgári iskolai tanulmány „nem *scientia*, hanem *ars*” [18]. Kiem.: M. M.) Az Utasítások részletesen foglalkozik azzal,

hogy a változatlan polgári iskolai tantervet hogyan kell ennek az igénynek megfelelően feldolgozni [19]. Ezek az óraszámokra vonatkozó statisztikai adatok nemcsak azt bizonyítják, hogy korszerű tudományos igény — természettudományos és gyakorlati irányú — nem jelentkezik az új tantervekben és utasításokban, hanem arra is rámutatnak, hogy a nevelés — oktatás viszonylatában, mint elméleti koncepció, tovább él a Herbart-módosításából származó wilmannianus felfogás, mely szerint a nevelő-oktatásban a tudományos ismereteknek csak annyiban van jelentőségük, amennyiben az ideális értékek megközelítéséhez felhasználhatók. A tudománynak, illetve a tudományok oktatásának az érzelmi, akaratí tényezőkkel való szembeállítás, ez utóbbiak primátusának hangoztatása, érvényesítése, alapvető elve az ellenforradalmi rendszer neveléspolitikájának. Az egyoldalú humanisztikus beállítottság realizálása az érzelmi és akaratí tényezők maximális kifejlesztését segíti elő. Lehetővé teszi, hogy a tananyagot tetszés szerint, az imperializmus igényeinek megfelelően válogassák össze, meghamisítsák az objektív tényeket, hamis történelemszemléletet tegyenek a „keresztény és nemzeti” embereszmény kialakításának alapanyagává [20]. A lehetőség korántsem volna ilyen korlátlan a tantervi koncepciók korszerű, tudományos igényű felfogása esetén. Különösen a természettudományok objektív törvényszerűségei mondanak ellent ennek a felfogásnak, s ha már ezeket a tananyagból végképp kihagyni nem lehet, a tantervi utasítások külön magyarázzák, hogy mit kell, és milyen mélységben megtanítani [21].

A nevelés feladatainak meghatározása

A nevelés feladata: a keresztény nemzeti embereszmény kialakítása. Ez mint általános követelmény, egyformán vonatkozik a nemzet minden tagjára, függetlenül osztály-hovatartozásától. Az egyszerű, nincstelen proletár éppen úgy lehet „keresztény” is, meg „nemzeti” is, mint a nagytőkés vagy nagybirtokos. Ez a követelmény megvalósítható az arisztokratikus iskolarendszerrel, hisz „az érzelem és az akaratirány egyformasága” [22] minden iskolai típusban egyformán biztosítható. Ennek a feladatnak eleget tehet a népiskola éppen úgy, mint a középfokú iskolák bármelyike. Ezen belül kap helyet a különböző iskolafajták speciális célkitűzése, de az uralkodó jelleg mindenütt a „keresztény” és „nemzeti” [23]. A követelményrendszer, a nevelés céljának elsődleges igénye kétségtelenül egységes.

A magyar imperializmusnak e feladat-meghatározása látszólag mintha visszalépést jelentene a közel száz éves célkitűzésekhez. Ezt a látszatot maguk a kultúrpolitikusok is fokozzák időnként azzal, hogy Széchenyi szellemét idézik egyes tételeik indokolásakor, s a magyar lélek speciális szerkezetével próbálják magyarázni reakciós közoktatás- és neveléspolitikai intézkedéseiket.

Ez a célkitűzés teljes egészében megfelel a magyar imperializmus igényeinek, sőt azt is mondhatjuk, hogy a magyar imperializmus természetrajzának csak ez az egyetlen lehetséges forma felel meg. A magyar nagytőke tökeerősségben, szervezeti felépítésében, de fellépésének erejé-

ben sem tudta azt produkálni, amit a nyugati országok nagytőkései. A meglehetősen későn kialakuló hazai burzsoázia pozícióinak megszilárdítását csak a „történelmi arisztokrácia” segítségével képes biztosítani. Különösen megijedt az 1919-es forradalmaktól, és a munkássággal a „történelmi osztályokat” — mindenekelőtt a középosztályt — igyekszik szembeállítani. Ezzel a lehető legkényelmesebb megoldással, illetve ennek következtében kialakított nevelési koncepcióval saját érdekeinek végrehajtásához szükséges feladatok „legkényesebb” részétől szabadul meg, hiszen a fennálló helyzetet igazoló elméleteket is megfogalmazza helyette a „történelmi értelmiség” vezetői. Ezzel a magyar burzsoázia lemond arról, hogy érdekeinek, pontosabban a termelés magasabb színvonalának megfelelő modern tudományos nevelési rendszer váltsa fel a régi, egyoldalú, humanisztikus, impraktikus koncepciót. Egyetért azzal, hogy nem tudományos és gyakorlati szempontból magasabban képzett munkaerő, hanem „jól nevelt” munkásréteg álljon rendelkezésére.

A főt említett követelmény nemcsak arról gondoskodik, hogy a társadalmi megosztottságot fenntartsa, hanem arról is, hogy a felnövekvő ifjúságot a hazai imperializmus céljainak és igényeinek megfelelően nevelje. Az imperializmus nálunk egyébként sem volt kényes természetű. Minden elméletet elfogadott, amely nem ellene irányult. Így kerülhetett sor 1920 után a „keresztény nemzeti eszmény” meghirdetésére és ennek a nevelés központjába való állítására [24]. Gyakorlatilag ez azt jelentette, hogy a kereszténység a vakhitet, az engedelmességet, a fegyelmezettséget, a *nemzeti* pedig az irredentizmust, a sovinizmust és a revansra való felkészítést szolgálja. A kor vezető kultúrpolitikusainak előadásából vagy toliból több ízben is találunk olyan megállapításokat, hogy *a világháború után kíváncsnak mutatkozó nemzet-etikai szellemet a „keresztény morál” tartalmazza a legnagyobb mértékben és a leghatásosabb módon*. S hogy mi ez a morál, arra egészen pontos választ ad Kornis Gyula, amikor kijelenti, hogy „a következő nemzedéket az önmegtagadás, odaadás, engedelmesség, fegyelem szelleme hassa át” [25]. Az egyén nem önmagáért van, hanem az egyén fölötti nemzetért, s ezért *az individualisztikus nevelési eszményt háttérbe kell szorítani*, és el kell érni, hogy az egyén a nemzet akaratszervezetébe beilleszkedjék. Ez a tény a nemzet tagjaitól *nem több tudást, hanem feltétlen hitet követel*; nem a napi élet gondjait, problémáit kell megoldania, hanem arra kell nevelni, hogy a jövőben majd jobb lesz.

Lényegében Klebelsberg is ezekben jelöli meg a nevelés célját és fő feladatait. 1928 januárjában elmondott beszédében kifejti, hogy a *nevelőmunkának a nacionalista szellemű törekvések mellett az aktivizmust, a munkaszeretetet, az egoisztikus irányzatokkal szemben az altruisztikus érzéseket kell ápolnia*. Utal arra, hogy a neonacionalizmus szellemében történő nevelésnek demokratikus jellegűnek kell lennie, melyet úgy értelmez, hogy az iskolának kell megoldania a társadalmi ellentmondásokból származó ellentéteket. A gazdag ne nézze le a szegényt, a szegény pedig ne gyűlölje a gazdagot, hisz *a nemzet minden tagjának, bármely réteghez tartozik is, egységes, közös feladata van: a trianoni igazságtalanság felszámolásáért folyó küzdelem aktív támogatása*. Miután ez a „szebb jövő” ér-

dekében a nemzet minden tagjának kötelessége, a nevelésnek azt kell elérnie, hogy ebben az alapvető *fő feladatban megteremtse az egységes nemzeti közgondolkodást, nemzeti akaratot s a nemzeti jellemvonásokat*, vagyis a kijelölt feladat végrehajtásához szükséges pszichikai, fizikai és politikai tényezőket [26]. Mindezekből világos, hogy a keresztény nemzeti jelszó gyakorlati feladatait összefoglaló „neonacionalizmus” az adott időszakban teljes egészében megfelel az imperializmus követelményeinek. Dimitrov írja, hogy az imperializmus a legkülönbözőbb utakon törekszik a fasiszta uralom: a „finánc-tőke legreakciósabb, legsovinisztább, legimperialistább elemeinek nyílt, terrorista diktatúrája felé [27]. Nálunk lényegében a „neonacionalizmus” ideológiája előkészítő szakasza volt a fasiszmus nyílt jelentkezésének, ez volt az a sajátos forma, amely igen sok alapvető pedagógiai vonatkozásban megfelelt a nagytőke igényeinek.

Törekvések a neonacionalizmus nevelésfilozófiai megalapozására

Miután a magyar imperializmus igényeinek megfelelő fő szervezeti formákat, cél- és feladatrendszereket általánosságban megfogalmazták, a közoktatás- és neveléspolitikában, illetve a nevelés gyakorlatában ezeknek a megvalósítására törekedtek, szükségessé válik mind ennek magasabb szintű ideológiai kidolgozása, a szükséges elméleti tételeknek a pedagógusokkal és a társadalom valamennyi tagjával való megismertetése. Az *értékelméleti idealizmus, mely a neonacionalizmus kiindulási alapjához még kielégítő alátámasztást nyújtott, annak kifejtettebb formájához már nem bizonyult elégségesnek*, sőt azzal ellentmondásba került. Az általános emberit, illetve az általános értékek primátusát hangoztató, bizonyos mértékben liberális értékelmélet ellentmondásba került a neonacionalizmus által hangoztatott nemzetivel, illetve ennek túlhangsúlyozott, a nevelés céljában, feladataiban és tartalmában egyoldalúan érvényesített követelményével. Ezt az ellentmondást kellett elsősorban feloldani. Nemcsak elméleti, hanem propagandisztikus célok is követelték az ellentmondás feloldását. Már utaltunk arra, hogy még bizonyos jobboldali közvélemény is kifogásolta, illetve nem egészen értette a jelszavak és a valóság közötti összefüggéseket. A pedagógusok tömegei végrehajtják ugyan a kormányzat intencióit, de nem, illetve nagy többségükben nem egészen értik a konzervatív jellegű intézkedések és a sokat hangoztatott korszerűség közötti összefüggéseket. A pedagógusok nagy részének közönyösségét a neonacionalista törekvésekkel szemben jól jellemzi Barankay Lajos, amikor arról beszél, hogy mialatt a pedagógiai élet irányítói és aktív vezetői a nemes törekvések „egész légióját küldik harcba, hogy egyrészt leigázzák a kényelmes maradiságot, s másrészt megfelelő új utak kijelölésével megtörjék a tévútra vezető világnézetek erejét, addig — úgy látszik — ezeknek a nemes törekvéseknek sem az általános erkölcsi nevelés színhelyein: a családi és társadalmi élet közösségeiben, sem az oktatás hivatalos gócpontjain: a különböző iskolafajok belső szellemiségében nincs meg a termőképes talajuk” [28]. Olyan nagy tekintélyű pedagógusok, mint pl. Fináczy Ernő, éppen azért, mert „nemzeti állam” lettünk, kifogásolja

a tantervek egyformaságát, a tantervi kötöttséget [29]. Ez pedig elengedhetetlen a korábban ismertetett neonacionalista program végrehajtásához.

Kornis több beszédében és cikkében vádolja a pedagógusokat, azok egyesületeit és folyóirataikat tehetetlenséggel és nemtörődomséggel, utalva arra, hogy ezen az állapoton, vagyis *a neonacionalizmussal szemben megnyilvánuló értetlenségen a legsürgősebben változtatni kell*. Ismertetni, propagálni és magyarázni kell *a nevelés új feladatait*.

Ezek a körülmények arra készítetik az uralkodó osztály ideológusait, hogy a legsürgősebben hozzáfogjanak az új közoktatás- és neveléspolitikai rendszer ideológiai igazolásához. E munka óvatos kezdeteivel találkozunk már azokban az indokolásokban is, melyeket egy-egy neveléspolitikai intézkedéssel kapcsolatosan szórványosan elmondanak. Konceptió azonban nem létezik. Ennek kialakítása tulajdonképpen csak azután kezdődik meg, amikor azt az egyes közoktatás- és neveléspolitikai intézkedések a 20-as évek közepén — a fentebb említett okok miatt — szükségessé teszik.

A már említett előzményeken túl, mint ideológiai előkészítő munkát meg kell említenünk, hogy néhány filozófus, pedagógus a szaklapokban megpróbál kisebb-nagyobb eszmeifuttatásokkal a neonacionalizmus segítésére sietni. Legjelentősebb ezek között Bartók György egyetemi tanár 1927-ben a Budapesti Szemlében megjelent tanulmánya [30]. Ebben átfogó filozófiai rendszert próbál adni a neonacionalizmus nevelésméleti koncepciójához, szemben a már említett részletkérdéseket tárgyaló kisebb tanulmányokkal.

Bartók György e nem túl nagy terjedelmű tanulmányban azzal próbál a neonacionalizmusnak megfelelő elméleti alap kidolgozásához segítséget nyújtani, hogy *vizsgálat tárgyává teszi az értékelméleti idealizmus értékrendszerét*, illetve az általános és a nemzeti érték egymáshoz való viszonyát. A probléma megoldásához Fichte, Natorp, sőt Nicolai Hartmann e témában kifejtett állásfoglalásainak eklektikus keverését adja, illetve a legfontosabb építőelemeket Fichte értékelméleti koncepciójából, nevelésméleti vonatkozású állásfoglalásából meríti [31]. A Bartók által kreált elmélet egyébként megegyezik a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson elmondott nevelésméleti előadások tartalmának lényegével, s ez egyfelől feleslegessé teszi nézeteinek külön részletes ismertetését, másrészt egyúttal arra is utal — éppen a kongresszuson kifejtett álláspontokkal való megegyezése miatt —, hogy a neonacionalizmus elméleti alapját megteremteni szándékozó elméletek változatlanul a német idealizmus forrásanyagából táplálkoznak.

Az 1928-ban tartott III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus (a továbbiakban III. ETK) pedagógiai szakosztálya kísérletezett azoknak az elméleti irányú törekvéseknek a kifejtésével és körülhatárolásával, melyek végső fokon igazolni próbálták a neonacionalizmus pedagógiai törekvéseit, elméleti alapjait. Három előadás hangzik el e tárgykörben: Nagy József „Világnézet és nevelés”, Marcell Mihály „Valláserkölcsi alap a nevelésben” és Dékány István „Szabadság és kényszer a nevelésben” címmel [32]. Előljáróban érdemes ezekről az előadásokról annyit megjegyezni, hogy bennük a neonacionalizmus kifejezés alig hangzik el, de mondani-

valójuk — az eltérő koncepciók ellenére is — egyértelműen a fent jelzett ideológia szolgálatában áll.

Ezeket az előadásokat a kongresszus pedagógiai szakosztályában tartották. Pedagógiai szakosztályt eredetileg nem is terveztek, csak a kongresszus előtti hetekben került sor összeállítására [33].

Nagy József említett című előadásának indító problémája a világnézet tartalmának meghatározásával, illetve a világnézeti „milyenség” lehetséges formáinak felvázolásával kezdődik. Szerinte ugyanis kétféle: transzcendens és immanens világnézettípus kerülhet szóba, de a második, tehát az immanens nem jöhet számításba. Ezt teljes egészében el kell vetni mindenekelőtt azért, mert az a „valóság minden egyes egyénét már pusztán léténél fogva egyúttal sajátos értéknek is hajlandó tekinteni” [34]. Az immanens állásfoglalás alapján az érték önmegvalósulás útján jön létre, és abszolút érték nem, csak a különböző értékek közötti relatív viszony létezik. Emiatt *abszolút értékmérő híján a tökéletesség felé haladás teljesen kizárt*, s az egyedek nem a tökéletesedés, hanem a földhözragadt „hasznosság” megvalósítására törekszenek. Az emberi cselekvés, így a művelődés, tanulás is elveszti tulajdonképpeni hajtóerejét, azt az eszmét, abszolút értéket, amely az állandó tökéletesedés, a tudás vágyából támad. Az immanentizmus „eszménytelensége” válik a legjobb melegágyává az egyéni szabadságot és az értékek relatív voltát hangoztató internacionalista elméleteknek, s egyúttal sirásójává a vallásos és nemzeti eszményeknek.

A nevelésben tehát nem az immanens, hanem a transzcendens világnézeteknek kell uralkodnia. Egyedül ennek a világnézetnek van mozgósító, célképző ereje. Ebben ugyanis megtalálhatjuk azt a dualizmust, mely alapját képezi a tökéletesedés vágyának. Ez a dualizmus abból adódik, hogy a *transzcendentizmusban elkülönül a világegyész érzéki és érzékfeletti része* [35].

Az érzékfeletti képezi a célt, és egyben kisugárzása mozgósító erőt jelent az érzéki, a tökéletesedni vágyó felé. A „tökéletesedési vágy” az egyes személyekben a legfőbb transzcendens lény ajándékaként a lélek legfőbb megnyilatkozási formájában, az értelmi tevékenység fokozott aktivitásában fejeződik ki. Miután az egyén legfőbb értéke a lélek, ennek természetéből következik, hogy hasonlónak szeretne válni alkotójához, a legfelsőbb transzcendens lényhez, s vágyik a tökéletesedésre. Ez a „vágy” lesz az egyén hajtóereje s egyben szelekciós értékmérője tevékenysége során. Miután alkotójához szeretne hasonlónak válni, a földi életben *nem a hasznos*, hanem a *lélek tökéletesedése szempontjából értékes eszmények* megvalósítására törekszik. Ez a tény határozza meg cselekvéseit, s nem a földi élet gyakorlati követelményei. Vagyis: világnézetét nem az absztrakt tudomány eredményeiből levonható következtetések határozzák meg, hanem a világnézet határozza meg a tudományt [36].

Nagy József ily módon állítja feje tetejére a világnézet és a tudomány egymáshoz való viszonyát. Mindaz, amit meglehetősen homályos, bonyolult eszmefuttatásban elmond, nem tartalmaz semmi újat a német idealizmus különböző iskoláinak állásfoglalásán túl. Ez önmagában is arra utal, hogy a neonacionalizmus, melynek jegyében fogant ez az előadás,

nem kíván különösebb szellemi erőfeszítést, vagy valamilyen „egészen új koncepciót” ideológusaitól. Igénye mindössze arra terjed ki, hogy — néhány részletében módosítva — a korábbi értékelméleti idealista rendszert a maga igényeihez alakítsa.

A neonacionalizmus igényét — az elmondottakon túl — az értékek sorrendjének átrendezésével is szolgálja az előadó. Ebben az „átértékelő” tevékenységben kapcsolódik a már korábban említett Bartók György-féle eszmefuttatáshoz. A korábbi koncepcióból, miután ez a „tisztá” értékelméleti idealizmus talaján áll, a neonacionalizmusra nézve kedvezőtlen momentum az, hogy *az abszolút érték és az egyén közvetlen viszonyban van-nak*. Az „abszolút tökéletesség” közvetlenül hat, mint célképző és mozgósító erő az egyén lelkén keresztül, annak értelmére, egész személyiségére. Ha ez a koncepció teljes egészében így marad, nem lehet elhelyezni a neonacionalizmust a nevelési programban, mert az abszolút tökéletesség kizárja az egyéb tényezőket éppen a viszony személyes jellege miatt. Az egyén célja, a nevelés—oktatás célja; a minél nagyobb tökéletességre való törekvés háttérbe szorítja, de legalábbis másodlagos tényezővé változtatja a nemzeti értékeket. A szerző nem oldja meg ezt a problémát, de utal arra, hogy e területen behatóbb elméleti munkálkodás szükséges, ha helyes viszonyt akarnak teremteni az abszolút és a nemzeti értékek között.

Egyébként éppen ezt az ellentmondást próbálja meg néhány hazai szerző — közöttük a már említett Bartók György — úgy feloldani, hogy *az abszolút érték és az ember, a személyiség közé beiktatják a nemzeti értéket*. Nem tagadják az abszolút értéket, mert ennek tagadása egyenlő lenne a Nagy József által bírált immanentizmus álláspontjának, illetve értékrendszerének elfogadásával. Ebben az esetben szembekerülnének önmaguk vallásos meggyőződésével, mely feltételezi az abszolút érték, a tökéletesség létezését. De nem felel meg az immanens állásfoglalás a benne megnyilvánuló relatív értékfelfogás miatt a neonacionalizmus társadalompolitikai programjának, így pedagógiai törekvéseinek sem, mert a történetiség abszolút értékének elfogadása helyett, melyet pedig az ellenforradalmi rendszer társadalompolitikai koncepciójában messzemenően érvényesíteni akar, a „történetietlen” tehetségkoncepció elvét helyezi előtérbe.

Az új, pontosabban a neonacionalizmushoz alkalmazott, a nevelést meghatározó „értékrendszer” tehát úgy alakul, hogy közvetlen viszony *az abszolút érték és a nemzeti érték között jön létre*. Minden nemzet a maga tökéletességre vitt értékeivel, mint sajátos nemzeti értékkel, járul hozzá az abszolút értékekhez: a tökéletességhez, az egyetemes műveltséghez és humanitáshoz. Az egyén nevelésének közvetlen célja a nemzeti értékek megvalósítására irányuló törekvés, és csak közvetetten, a nemzeti értékek tökéletesedése révén a legkiválóbb értékekkel kapcsolódnak a fentihez. Ennek a ténynek az elhanyagolása merő badarság — hangoztatja Bartók György —, ahogy nincs abszolút gyümölcs, úgy nincs abszolút ember sem. Csak német, francia, magyar stb. Az általános embernevelés — hirdeti Fichtével a legnagyobb egyetértésben — nem létezik [37].

A nevelés közvetlen célját tehát nem az *általános* embernevelés, hanem a *nemzeti* nevelés határozza meg. A múlt nevelésének, mely az általános embernevelés eszméjét tartotta szem előtt, az volt a legnagyobb

hibája, hogy ezt a szempontot elhanyagolta. Elhanyagolták azokat a sajátos nemzeti értékeket, melyek potenciálisan megvannak a nemzeti lélekben — az egyedek lelkében —, melyek a nemzetet más nemzetektől megkülönböztetik. Ezzel az értékek mibenlétére is igyekeznek választ adni, s a nemzeti sajátosságok felsorolásával próbálják a „kultúrfölény” elméletet is igazolni [38].

Nemcsak az értékek célképző jellegében kerül előtérbe a nemzeti, hanem a mozgatóerő mint lelki, jellembeli tényező is nemzetenként változik. Ennélfogva az abszolút értékek mozgósító ereje a nemzetin keresztül hat az egyénre, a személyiségre közvetett formában. Végso soron tehát az emberek lelkében élő vágyak, indulatok, akarati, érzelmi és értelmi tulajdonságok a „legfelsőbb lény” ajándékai, viszont mennyiségüket és minőségüket tekintve a nemzeti sajátosságok által motiváltak.

A világnézet és a nevelés általános jellegű megfogalmazásával lényegében a fent elmondottakat fejti ki az előadó [39]. Részletesen lehetne elemezni — de e rövid tanulmányban erre nem vállalkozhatunk — a fent bemutatott elmélet fasiszta jellegű tendenciáit, mely arra is utal, hogy a neonacionalizmus, sajátos formájú jelentkezése a faszizmusnak, illetve annak a lehetőségét és kibontakozásának feltételeit magában rejti.

Az előadó által kifejtettek, az előadó minden erőfeszítése ellenére is tartalmaznak olyan elemeket, melyek további ellentmondásoknak lehetnek a hordozói. E probléma megoldására a szakosztály másik előadója, Dékány István kísérli meg a válaszadást. „Szabadság és kényszer a nevelésben” c. előadásában először arról beszél, hogy a gyermeki egyéniség mint potenciális érték hordozó mennyiben jogosult szabadságra. Kifogásolja az amerikai túlzásokat, melyek a gyerekekre bízzák a tanulmányi anyag megválasztását, illetve, hogy ebbe igen nagy beleszólást engedélyeznek. Előadása második részében tér át tulajdonképpen nevelésfilozófiai kérdések tárgyalására. Ezekben próbál választ adni a Nagy József által nyitva hagyott egyik igen fontos problémára. Az említett szerző ugyanis nem differenciált eléggé előadásában, s a nemzeti értékekről mint a nemzet minden tagját jellemző általános tényezőkről beszélt. Viszont, ha ezek az értékek a nemzet minden tagjára egyformán jellemzőek, semmi sem indokolja az arisztokratikus közoktatási, művelődési rendszer fenntartását, vagyis azt jelentheti, hogy a nemzet minden tagját egyformán kell nevelni, egyforma bánásmódban kell részesíteni. Az egyes nemzeteket jellemző jellembeli, érzelmi, értelmi tulajdonságok ugyanis a nemzet minden egyes tagjában léteznek. A kulturális demokrácia követelményeit tehát mindenképpen érvényesíteni kellene.

Ezt az esetleges félreértést siet tisztázni Dékány, amikor kifejti, hogy igaz ugyan a nemzet értékeiről szóló, a nemzetinek az általánoshoz való viszonyát fejtegető tétel. Mivel azonban az általános értékekhez való viszony sem egyforma minden nemzetnél, a nemzeti értékek meghatározó volta miatt, pontosabban az egyes nemzeti tulajdonságok miatt, melyek a nemzetek kulturáltságában, műveltségében jutnak kifejezésre; ugyanúgy a *nemzeti értékekkel sem egyformán rendelkezik a nemzet minden tagja*. Ez a különbség aktuálisan létezik. Bár mindenkiben meg lehetnek a nemzetre jellemző sajátos pszichikai, értelmi és fizikai tulajdonságok, a

potenciális tényezők különbözőek. Kibontakozásuk és érvényesülésük attól függ, hogy a történet során ezek közül melyeket és milyen mértékben sikerült kifejleszteni. *A kifejlesztés mértéke tehát a történeti — illetve osztályviszonyok függvénye.* Ezek a viszonyok az embereket, így az egyes nemzetek tagjait is, az állandó függőségben tartott, de ettől szabadulni igyekvő „nyers-hajlamú” tömegekre és „kifejlett értéktudatú” egyének nagyobb csoportjaira osztják [40].

A szabadság mértéke tehát attól függ, hogy mennyire kifejlett értéktudatú egyénről van szó. Ebből következik, hogy a szabadság, egyenlőség hangoztatása helyett „ki—ki tartozik gondolni a maga jogos pozíciójára, hol ő maga képességeinek sajátyszerűsége folytán reális érték és maximális érték lehet” [41]. A szabadság ugyanis nem természetből fogva jár ki, „hanem egy előzetes kultúra (önnevelés, önmunka, kultúrmunka) feltételével... Az egységes iskola hamis ideálja letűnik; ellenkezőleg az iskola simuljon hozzá a mai élet sokágúságához” [42], melyen az előadó természetesen az osztályviszonyokat értette.

Dékány előadásában nemcsak az említett, nyitva hagyott problémára igyekezett tehát válaszolni, hanem — Kornis szellemében — ismételten megmagyarázta az arisztokratikus iskolarendszer fenntartásának szükségességét is.

A harmadik előadás Marcell Mihály vallásos, misztikus értekezése volt az emberi élet mibenlétéről. A szerző elutasítja „a tudomány sok-sok hordalékát” [43]. Az embernek nincs más dolga a földön, mint figyelni az „isten sugallatra”, és annak megfelelően élni. Az egyedül lehetséges nevelés éppen emiatt csak a valláserkölcsi nevelés lehet. Zavaros, értelmetlen előadás ez, amelyhez az előadások vitájában hozzászólás sem hangzott el. Nem beszélt, nem is próbálkozott segítségére sietni a neonacionalizmusnak, de önmagában az a tény, hogy előadásának erősen valláserkölcsi jelleget adott, mégiscsak a „keresztény nemzeti” gondolatot próbálta magyarázni.

A III. ETK pedagógiai szakosztálya azzal, hogy összefoglalta az ellenforradalmi rendszer nevelési célkitűzését és feladatait, lényegében nem tett mást, mint utólag megpróbálta igazolni azokat az intézkedéseket, melyek korábban napvilágot láttak a neonacionalista szellemű nevelés megvalósítása érdekében. Ezek az elméletek sem újnak, sem eredetinek nem tarthatók. Eklektikus alkotások, melyek néhány vonatkozásban módosították — amint erre már többször utaltunk — az értékelméleti idealizmus elavult koncepcióját, vagyis hozzáigazították a neonacionalizmus nevelési igényeihez. Ennél többre a magyar imperializmusnak nem volt szüksége. Hasonló elméleti tevékenységgel találkozhatunk Olaszországban is a 20-as évek elején, ahol az elnevezés más ugyan, de a jól hangzó „canto del lavoro” lényegében ugyanilyen fasiszta tendenciát és tartalmat takar. A Protestáns Tanügyi Szemle egyik cikkírója 1929-ben csodálkozva ismeri fel, hogy a neonacionalizmusban ugyanaz a szellem nyilvánul meg, mint az olasz „canto del lavoro”-ban [44].

J E G Y Z E T E K

- [1] A történelmi körülmények vizsgálatához felhasználtam Nemes Dezső: A fasiszta rendszer kiépítése és a népi nyomor Magyarországon. (Iratok az ellenforradalom történetéhez II. kötet) Bevezető fejezet. Budapest, 1956. Szikra.
- [2] Karsai—Pamlényi: Fehérterror. Szikra, 1951. Bp.
- [3] Klebelsberg használja ezeket a jelzőket a realitásokkal nem számoló szélsőséges fajvédőkkel szemben. Vö. Klebelsberg Kunó: Jöjjetek, harmincas évek. Bp. 1930. 111. o.
- [4] Kornis Gyula: Kultúra és nemzet. Bp. 1930. 59. o.
- [5] Vö. Klebelsberg Kunó: Neonacionalizmus Bp. 1928. 158. o.
- [6] Vö. Magyar Tanítóképző, Bp. 1928. Magyarország oktatóihoz. 67. o.
- [7] Vö. Balogh Sándor: A bethleni konszolidáció és a magyar „neonacionalizmus” c. tanulmányával. A magyar neonacionalizmus kialakulása és története. Bp. 1964. Kossuth Kiadó, 316—319. o.
- [8] Erről a kérdésről részletesen tájékoztat Köte Sándor: A leventeintézmény megszervezése és jellege c. tanulmánya. Pedagógiai Szemle, Bp. 1960. 3. szám.
- [9] Kornis — bár a szerzőkre név szerint nem hivatkozik — az első világháború előtt és alatt megjelent polgári koncepciók, mindenekelőtt Imre Sándor 1912-ben megjelent Nemzetnevelés c. művében, illetve Nagy László A magyar közoktatás reformja c. tanulmányában jelentkező demokratikus tendenciájú állásfoglalásokat bírálja, illetve kifogásolja.
- [10] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 35. o.
- [11] Uo. 36. o.
- [12] Uo. 47. o.
- [13] Klebelsberg Kunó hangoztatta ezt a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson elmondott beszédében. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. Bp. 1928. (A továbbiakban ETK.) Négyesy László közreműködésével szerkesztette Simon Lajos és Papp Gyula, 1—2. kötet. Az idézett rész A III. ETK naplója, I. köt. 88. o.
- [14] Kornis Gyula: Az új középiskolai tanterv. Bp. 1924. 30. o.
- [15] Kornis Gyula: Utasítások a középiskolák tantervéhez. Bp. 1927. 83. o.
- [16] Kornis Gyula: Az új középiskolai tanterv, Bp. 1924. 7. o.
- [17] A tartalmilag kivonatolt idézet megtalálható Quint József A tanítás tervének fejlődése c. tanulmányában, a Magyar népoktatás c. kiadványban. Bp. 1928. 128—130. o.
- [18] Polgári fiúiskolai tantervi utasítások. Bp. 1924. 7. o.
- [19] Uo. 7. o.
- [20] Vö. Bellér Béla A Horthy-korszak „hazafias” nevelésének forrásainál. Tanulmányok a magyar nevelés történetéből. Bp. 1957. P. T. I. kiadása, 221—280. o.
- [21] A jegyzetekben eddig említett tantervi utasításokon túl minden iskolatípus részére külön is adnak ki metodikai utasításokat.
- [22] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 37. o.
- [23] Vö. a korábban említett Tantervi Utasítások célkitűzéseivel.
- [24] A hazai burzsoáziának a neonacionalizmussal való egyetértését Gratz Gusztáv fejezte ki a Cobdem Szövetségben elmondott egyik beszédében. Ebben a beszédben jelzi, hogy a burzsoázia teljes mértékben egyetért a „keresztény és nemzeti ideológiával”. Vö. Gratz Gusztáv: Politika és gazdasági liberalizmus. Bp. 1922. Cobdem Szöv. kiadása 19. o.
- [25] Kornis Gyula: Kultúra és politika. Bp. 1928. 24. o.
- [26] Uo. 21. o.
- [27] G. M. Dimitrov: A munkásosztály a fasiszmus ellen. Szikra Kiadó. Bp. 1949. 7. o. A fasiszmus újabb értékelésével kapcsolatos tanulmány található a Filozófiai Szemle, 1970. 3—4. sz. 525—574. o. (Vajda Mihály: A fasiszta diktatúra funkciója c. tanulmánya.)
- [28] Barankay Lajos: A magyar nevelés időszerű feladatai. Magyar Paedagógia, 1926. 81—82. o.
- [29] Fináczy Ernő: Az iskola egyénisége. Magyar Paedagógia, 1924. 1—6. o.

- [30] Bartók György: A nemzeti művelődés bölcseletének alapvonásai. Budapesti Szemle, 1927. 373—397. o.
- [31] Rendkívül megnehezíti a források pontos felderítését az, hogy a szerző: Bartók munkáiban szinte semmi hivatkozás nincs az irodalomra. Csak a német filozófiai irodalomban való alapos tájékozottság segít a források felkutatásában.
- [32] Előadást tartott még ugyanebben a szakosztályban Kenyeres Elemér is. Ismertette nagyon röviden a modern polgári didaktikai koncepciókat. Előadásának részletes feldolgozása e tanulmányhoz nem szükséges, ehhez a témához nem kapcsolódik.
- [33] A III. ETK naplója. Bp. 1928. I. kötet, 89. o.
- [34] Nagy József: Világnezet és nevelés. A III. ETK naplója, I. köt. 111. o.
- [35] Uo. 112. o.
- [36] Uo. 111. o.
- [37] Bartók György: A nemzeti művelődés bölcseletének alapvonásai. Budapesti Szemle, 1927. 373—395. o. A koncepció azonos J. G. Fichte: Reden an die deutsche Nation c. művében megfogalmazott tételekkel.
- [38] Kornis Gyula: Kultúra és nemzet. Bp. 1930. 70—71. o.
- [39] Vö. Nagy József: idézett kongresszusi napló, 111. o.
- [40] Dékány István: Szabadság és kényszer a nevelésben c. előadása. A III. ETK naplója. Bp. 1928. I. kötet, 119. o.
- [41] Uo. 120. o.
- [42] Uo. 120. o.
- [43] Vö. Marcell Mihály: Valláserkölcsei alap a nevelésben c. előadása. Idézett napló 130. o.
- [44] Protestáns Tanügyi Szemle, 1929. 378. o.

EINIGE THEORETISCHE PROBLEME DES PROGRAMMS DER UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSPOLITIK IM GEGENREVOLUTIONÄREN SYSTEM

MIHÁLY MÁK

Das gegenrevolutionäre System, — das im August 1919, nach der Niederschlagung der Räterepublik zur Macht kam, — hätte die heranwachsende Generation durch Einführung von Neuerungen auf dem Gebiet des Unterrichtswesens zur Erreichung seiner Zielaussetzungen vorbereiten wollen. Diese eingeführten Neuerungen sind teils nicht neu, auch nicht original, sie dienten aber wohl zu den revanchistischen Bestrebungen des ungarischen Imperialismus. Das Schulsystem erhält seinen aristokratischen Aufbau unverändert; innerhalb von diesem werden auf jeder Stufe des Unterrichts dem Nationalismus dienende inhaltliche und methodische Änderungen in den Vordergrund geschoben. Anstatt der wissenschaftlichen Bildung in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule ist — besonders in den unteren Stufen — die zur revanchistischen Politik dienende nationalistische Anschauung schliesslich fast allein herrschend geworden.